

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**DESENVOLVIMENTO DO VOCABULÁRIO EM
CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR –
ESTUDO DE CASO EM CONTEXTO DE
JARDIM-DE-INFÂNCIA**

Ana Filipa Fernandes Paiva Barbosa

Outubro 2016

Dissertação apresentada no Mestrado em Temas de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
do Porto, orientada pelo Professora Doutora *Teresa Maria Pinto da
Cruz Barreiros Leal* (F.P.C.E.U.P.).

Agradecimentos

O espaço limitado desta secção de agradecimentos, seguramente, não me permite agradecer, como devia, a todas as pessoas que, ao longo do meu Mestrado em Temas de Psicologia me ajudaram, direta ou indiretamente, a cumprir os meus objetivos e a realizar mais esta etapa da minha formação académica. Desta forma, deixo apenas algumas palavras, poucas, mas um sentido e profundo sentimento gratidão.

Em primeiro lugar a Deus, por me permitir alcançar esta meta e por tudo o que me concede. Eternamente obrigada!

À Professora Teresa Leal, expresso o meu profundo agradecimento pela orientação, pelo apoio, por ser pragmática quando mais precisei e pela total disponibilidade em ajudar-me, sem si este trabalho não seria possível. Por isso, é um trabalho nosso e não meu! Expresso também a minha gratidão a todas as crianças, aos diretores do centro escolar, às educadoras e à auxiliar de ação educativa que, embora no anonimato, prestaram uma contribuição fundamental para que este estudo fosse possível e para o avanço da investigação científica nesta área do conhecimento.

Ao meu marido, um agradecimento especial pelo apoio e carinho diários, pelas palavras doces e pela transmissão de confiança e de força, em todos os momentos. Por me teres incentivado a frequentar o mestrado e por acreditares sempre que sou capaz!

Ao meu filho que desde a minha barriga fez parte desta aventura e tão pequenino colaborou imenso para que o trabalho fosse terminado. Obrigada e perdoa todos os “bocadinhos que roubei” de ti para concluir este projecto.

Aos meus pais, que para além de me criarem, amarem e educarem continuam sempre do meu lado. Em especial à minha mãe, sem ela esta tese de mestrado não era terminada. Obrigada por tudo e por seres o meu apoio incondicional! À minha família e aos meus amigos, um enorme obrigada por acreditarem sempre em mim e naquilo que faço e por tudo o que me tem ensinado.

Resumo

Este estudo tem como principal objetivo a promoção do desenvolvimento do vocabulário, através da implementação de um programa lúdico construído para um grupo de crianças em idade pré-escolar em contexto de jardim-de-infância. Para esse efeito foi selecionado um grupo de 17 crianças, com idade compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, de um Centro Escolar em Vila Nova de Gaia a frequentar o ensino pré-escolar. Com o intuito de avaliar a qualidade do ambiente e das práticas educativas, foi realizada uma observação das rotinas e práticas do grupo e foi aplicada a Escala de Avaliação do Ambiente em Jardim-de-infância – versão revista (ECERS-R; Harms & Clifford, 1983). Com o objetivo de avaliar a linguagem compreensiva e expressiva das crianças do grupo foi aplicado o Teste de Avaliação da Linguagem e Comunicação na Criança (TALC; Sue-Kay e Tavares, 2003). Após o primeiro momento de avaliação, perante as necessidades encontradas foi construído um programa integrado nas rotinas do grupo na sala do jardim-de-infância, composto por atividades lúdicas baseadas no conto, com o objetivo de promover o desenvolvimento do vocabulário e de enriquecer o ambiente da sala. No segundo momento de avaliação, as crianças alcançaram melhores resultados quer na linguagem compreensiva quer na linguagem expressiva. Embora não seja possível atribuir a evolução das crianças à implementação do programa desenvolvido, um conjunto de indicadores apontam para a sua adequação aos objetivos definidos. A adesão das crianças às atividades e o uso dos materiais produzidos no âmbito do programa, de forma autónoma, são exemplo desses indicadores. Este estudo contribui para a reflexão sobre o papel do educador de infância na criação de um ambiente rico e estimulante e na planificação e desenvolvimento de atividades lúdicas que promovam o vocabulário em todas as crianças.

Abstract

The aim of this study was to promote the acquisition of vocabulary in preschool children through the implementation of a play-based program developed for a group of children attending preschool education. For this purpose, a group of 17 children, aged three to five years old, attending a preschool center in Vila Nova de Gaia was selected. In order to assess educational practices and the quality of the environment, routines and practices of the group were observed and the *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition* (ECERS-R; Harms & Clifford, 1983) was applied. The *Teste de Avaliação da Linguagem e Comunicação da Criança* (TALC, Sue-Kay and Tavares, 2003) was applied to assess children's receptive and expressive language. A program was developed to promote the vocabulary of the children in the group and to enrich the play setting with language and literacy related materials. At the second evaluation moment, children achieved better results both in comprehensive and expressive language. Even though it was not possible to attribute the progress of children to the implementation of the program, a set of indicators pointed to the adequacy of the activities and materials developed in the scope of the study. The enthusiasm of the children with the activities and the spontaneous and autonomous use of materials produced under the program were examples of such indicators. This study contributes to the debate on the educator's role creating a rich and stimulating environment and planning play-based activities that promote vocabulary in all children.

Résumé

L'objectif de cette étude était de promouvoir l'acquisition du vocabulaire chez les enfants d'âge préscolaire par la mise en place d'un programme de jeu conçu pour un groupe d'enfants fréquentant l'éducation préscolaire. A cette fin, un groupe de 17 enfants, âgés de trois à cinq ans, fréquentant un centre préscolaire de Vila Nova de Gaia a été sélectionné. Afin d'évaluer les pratiques éducatives et la qualité de l'environnement, les routines et les pratiques du groupe ont été observées et l'Échelle d'évaluation de l'environnement de la petite enfance - Édition révisée (ECERS-R, Harms & Clifford, 1983) a été appliquée. Le test de l'évaluation de la langue et de la communication de l'enfant (TALC, Sue-Kay et Tavares, 2003) a été appliqué pour évaluer le langage réceptif et expressif des enfants. Un programme a été développé pour promouvoir le vocabulaire des enfants dans le groupe et pour enrichir le jeu avec le langage et les matériaux liés à l'alphabétisation. Au deuxième moment d'évaluation, les enfants ont obtenu de meilleurs résultats à la fois en langage compréhensif et expressif. Même s'il n'a pas été possible d'attribuer les progrès des enfants à la mise en œuvre du programme, un ensemble d'indicateurs a mis en évidence l'adéquation des activités et du matériel développés dans le cadre de l'étude. L'enthousiasme des enfants avec les activités et l'utilisation spontanée et autonome des matériaux produits dans le cadre du programme sont des exemples de tels indicateurs. Cette étude contribue au débat sur le rôle de l'éducateur en créant un environnement riche et stimulant et en planifiant des activités de jeu qui favorisent le vocabulaire chez tous les enfants.

ÍNDICE

Introdução	1
1. Revisão da literatura	2
1.1. Educação Pré-escolar	2
1.2. Literacia emergente.....	4
1.2.1. Modelo de literacia emergente Whitehurst e Lonigan (1998)	5
1.4. O Papel do Vocabulário	7
1.5. O Papel dos Contextos.....	9
2. Elaboração do Programa	12
3. Estudo Empírico	17
3.1. Enquadramento do estudo e objetivos	17
3.2. Método	17
3.2.1. Participantes	17
3.2.2. Instrumentos	18
3.2.2.1. Teste de Avaliação da Linguagem e Comunicação na Criança (TALC; Sua-Key & Tavares, 2003).....	18
3.2.2.2. Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – versão revista (ECERS-R; Harms & Clifford, 1980).....	19
3.2.2.3. Observação de rotinas e práticas do grupo.....	20
3.2.3. Procedimentos	20
3.2.3.1. Recolha de dados	20
3.2.3.2. Implementação do Programa	21
3.3. Resultados.....	24
3.3.1. Apresentação de resultados relativos ao 1º momento (antes da intervenção)	24
3.3.1.1. Resultados da observação das rotinas e práticas	24
3.3.1.2. Resultados obtidos com aplicação da ECERS-R	25
3.3.1.3. Resultados obtidos no TALC	28
3.3.1.4. Apresentação dos resultados obtidos no 2º momento de avaliação (pós-intervenção)	29
3.4. Discussão de resultados	30
3.5. Considerações finais	32

Índice de tabelas

Tabela 1 - Sexo e idade das crianças participantes do estudo	18
Tabela 2 - Lista dos livros infantis seleccionados, respectivas atividades desenvolvidas e o vocabulário trabalhado.....	23
Tabela 3 - Descrição das rotinas observadas durante a semana de acompanhamento do grupo	24
Tabela 4 - Resultados da avaliação da aplicação da ECERS-R no grupo: média global e por subescala, e cotação por item.....	27

Abreviaturas

ECERS-R – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – versão revista

TALC – Teste de Avaliação da Linguagem e Comunicação da Crianças

OCEPE – Orientação Curriculares para o Ensino Pré-Escolar

Índice de Figuras

Gráfico 1 - Resultados do 1º momento de avaliação com o TALC: número de crianças, por percentil, a nível da linguagem compreensiva e expressiva	28
Gráfico 2 - Comparação entre os resultados da Linguagem Compreensiva nos dois momentos de avaliação	29
Gráfico 3 - Comparação entre os resultados da Linguagem Expressiva nos dois momentos de avaliação.	29

Introdução

O desenvolvimento do vocabulário acontece de modo natural, com influência das experiências e dos contextos da criança, precisando de estímulos e contextos que proporcionem o seu desenrolar. Com base na experiência profissional como Terapeuta da Fala, a autora do estudo reconhece que, frequentemente, os jardins-de-infância apresentam fragilidades a nível da organização do contexto e das interações que apoiam esse desenvolvimento.

Surge, assim, a ideia de desenvolver um programa que possa enriquecer o ambiente de linguagem e de literacia do jardim-de-infância e que promova o desenvolvimento do vocabulário das crianças em idade pré-escolar. Para a realização deste projeto, foi selecionado um centro escolar em Vila Nova de Gaia que se enquadrava no pretendido e estava disposto a colaborar no estudo.

Assim, o principal objetivo deste estudo consiste em promover o desenvolvimento do vocabulário, através de um programa constituído por atividades que cativem as crianças e empoderem os educadores sem que seja necessária a presença de um especialista para o implementar.

O trabalho realizado encontra-se organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo discute conceitos de linguagem e de literacia emergente que proporcionam a base teórica para a elaboração do programa e do enriquecimento do ambiente de jardim-de-infância.

No segundo capítulo é feita a apresentação das características-chave do programa desenvolvido, descrevendo as evidências empíricas que fundamentam as práticas seleccionadas.

Por fim, no terceiro capítulo é apresentado o estudo de implementação do programa elaborado. São apresentados os participantes, os instrumentos e os procedimentos utilizados, bem como os resultados obtidos antes e após a implementação do programa. Será discutida a adequação e a pertinência do programa elaborado à luz dos resultados obtidos.

A dissertação é finalizada com a apresentação das suas limitações, bem como das linhas de investigação e intervenção futuras.

1. Revisão da literatura

1.1. Educação Pré-escolar

A educação pré-escolar em Portugal sofreu alterações profundas e importantes nas últimas duas décadas, especificamente na área da formação dos educadores e no âmbito da organização do currículo. Foi em 1997 que decorreu o momento chave com a criação da rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar (jardins-de-infância) ao encargo do Estado Português. Esta rede tem por objectivo garantir a igualdade de acesso à educação a todas as crianças e de estas usufruírem de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado (Decreto-Lei no 147/97). A par da criação da rede de jardins-de-infância surgiram as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE; Ministério da Educação, 1997), cujo foco se encontra na necessidade da existência de “*medidas que garantam o controlo da qualidade do trabalho nas nossas escolas*” (Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos, 1998, p. 114) e afirmam que a qualidade dos contextos educativos em Portugal era demasiado subordinada às acções individuais. Segundo o Ministério da Educação (1997, p. 7), essas OCEPE tem por finalidade tornar-se um “*ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida*”. Na sequência destas alterações que a educação pré-escolar sofreu e para uniformizar o ensino pré-escolar para toda a comunidade escolar surgem alguns objectivos curriculares, que são descritos no Capítulo IV, art.º 10 da Lei n.º 5/97, de modo a orientar o planeamento das aprendizagens das crianças durante o percurso pré-escolar:

- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, pluralidade das culturas;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;

- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade;
- Proceder à despistagem de inadequações, deficiências ou precocidades;
- Promover a melhor orientação e encaminhamento das crianças;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso à escola e de sucesso de aprendizagem;
- Promover o desenvolvimento pessoal e social com base em experiências.

Assim, a educação pré-escolar passou a ser definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo, tal como descreve a Lei-Quadro da educação (Lei nº5/97, p. 670) “...*é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.*”. Deste modo o desenvolvimento curricular, cuja responsabilidade é do educador, deve ter em consideração os objectivos gerais da educação, a organização do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidade educativas, bem assim como as áreas de conteúdo, como é sugerido pelo Ministério da Educação (1997, p. 14). As três grandes áreas de conteúdo, que são consideradas indispensáveis na organização dos contextos e das oportunidades de aprendizagem, são: a Formação Pessoal e Social, o Conhecimento do Mundo e a Expressão/Comunicação. Cada uma dessas áreas subdivide-se em domínios, sendo que na área da Expressão/Comunicação encontra-se o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita onde se enquadra o nosso estudo.

A importância da aquisição e da aprendizagem da linguagem oral é mencionada e reforçada nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), contrariando a ideia que a leitura e a escrita só deveriam ser abordadas no 1º ciclo do ensino básico. Deste modo, a aquisição da linguagem oral passou a ser um dos objetivos principais da educação pré-escolar dada a sua importância nas restantes aprendizagens das crianças. Assim, é necessário que o educador proporcione as condições necessárias para que essas aprendizagens aconteçam, nomeadamente, a comunicação e o interesse em comunicar. Através do ambiente de comunicação que o educador proporciona a criança irá praticar e, consequentemente,

dominar melhor a linguagem alargando o seu vocabulário e aumentando a complexidade das frases construídas. Recorrendo à exploração do caráter lúdico da linguagem (OCEPE; Ministério da Educação, 1997) essas aprendizagens irão acontecer de modo natural através da brincadeira com os seus pares (por exemplo com as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas). O conceito de literacia emergente defende que existem continuidades e inter-relações entre as capacidades de ouvir, falar, ler e escrever. Vários autores têm salientado a diversidade de competências a considerar no desenvolvimento da literacia pré-escolar e que irão influenciar a aprendizagem formal da leitura (e.g.: Alves-Martins, 1994; Mata, 2006, e Viana, 2002). Dado que as crianças são expostas à linguagem escrita desde muito pequenas, são capazes de distinguir um desenho das letras por volta dos 3 anos, dando início à exploração do mundo da escrita. Esta distinção, as tentativas de imitar a escrita e reproduzir o formato do texto escrito são “sinais” da literacia emergente no desenvolvimento da criança.

1.2. Literacia emergente

O termo de literacia emergente foi descrito e aplicado por Clay (1967, citado em Gamelas, 2010) mas foram Teale e Sulzby (1986, citado em Gamelas, 2010) que o formalizaram posteriormente. A aquisição da literacia emergente tem início antes da escolaridade formal e consiste num processo contínuo, que se desenrola de forma natural permitindo às crianças adquirir conhecimentos e competências que serão necessárias na aquisição formal do processo de leitura e escrita (Gamelas, 2010; Whitehurst e Lonigan, 1998). Essa aprendizagem natural e espontânea das crianças de conhecimentos e competências, que serão úteis em aprendizagens futuras da leitura e escrita, denomina-se de literacia emergente. São definidos ~~per~~ como precursores do desenvolvimento da leitura formal, o conhecimento de letras, a consciência fonológica, a compreensão da estrutura do texto, a relação entre a escrita e o discurso, a consciência sobre o impresso e algumas dimensões da linguagem (Sulzby e Teale, 1986; Whitehurst e Lonigan, 1998).

O conceito de literacia emergente investiga uma nova perspetiva de abordagem ao processo de aprendizagem da linguagem escrita, sendo o papel da criança fundamental visto que acontece “sem a instrução de outrem” (Teale e Sulzby, 1986). As primeiras representações de leitura e escrita das crianças são fruto das representações que estas fazem, sob a influência do contexto em que se encontram inseridas. Dado que, a

informação e materiais impressos se encontram em todo o lado, tornam-se parte das vivências da criança e do seu quotidiano. Esta presença constante e diária na vida da criança, leva-a a tomar consciência do impresso, a explorá-lo e a relacionar-se com ele, sendo fundamental para o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos para a aprendizagem da leitura e escrita. O que, por outro lado, nos indica a importância destas interações da criança serem regulares, ativas e contextualizadas onde as funções da literacia estão presentes, segundo Mata e Sim-Sim (2008). Diversos autores apresentaram diversas perspectivas e metodologias resultando em diferentes modelos que procuram explicar a literacia emergente (e.g.: Sénéchal *et al.*, 2001; Whitehurst e Lonigan, 1998) referindo os fatores que influenciam—as aquisições das crianças. Neste estudo, posteriormente, iremos focar o modelo de literacia emergente de Whitehurst e Lonigan (1998) por ser o mais adequado ao nosso objetivo e método de trabalho.

1.2.1. Modelo de literacia emergente Whitehurst e Lonigan (1998)

Seguindo os estudos de Whitehurst e Lonigan (1998) e a revisão da literatura de Gamelas (2010), foram apontados os seguintes comportamentos de crianças em idade pré-escolar em resposta às tarefas e materiais de literacia.

Linguagem – Visto que o ato de ler consiste na conversão direta de grafemas em fonemas que, seguindo determinada sequência, formam uma palavra que, por sua vez tem um significado, verificamos que esta competência requer conhecimentos básicos aos mais diversos níveis da linguagem. É o caso do conhecimento do vocabulário, das competências semânticas, das competências sintáticas, da compreensão e da produção de uma estrutura narrativa. Salientamos a importância do vocabulário, pois o conjunto de letras só ganha significado se tivermos conhecimento do conceito associado a determinada palavra. Para tal é necessário que o nosso leque de vocabulário seja o mais diversificado e extenso possível, abrangendo um maior número de conceitos e, consequentemente, palavras.

Convenções da escrita – A organização de um texto é feita com base em várias convenções que podem ser compreendidas e usadas mesmo por aqueles que ainda não sabem ler nem escrever como, por exemplo, a orientação do texto, a progressão de cima para baixo, diferenciar a capa e a contracapa dos livros, identificar o título, distinguir

palavras de frases e parágrafos, as pontuações, entre outros elementos cujo aspeto permite o seu reconhecimento por crianças que ainda não lêem nem escrevem, devido ao contato contínuo com o impresso.

Conhecimento das letras – Para a realização desta competência as crianças devem ser capazes de dominar a descodificação e a codificação dos grafemas e fonemas, consoante requeremos a leitura ou a escrita. Assim, saber o nome das letras será o ponto de partida para a aquisição desta capacidade, sendo por isso apontado como um forte preditor do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

Consciência linguística – Consiste no processamento da informação sobre a forma como a linguagem é construída e utilizada, considerando-a como objeto cognitivo. Nesta competência-chave verifica-se que a discriminação linguística não é suficiente sendo necessária a construção de todo um processo metalinguístico envolvendo três-tipos de consciência: da palavra (ser capaz de identificar uma frase e o número de palavras que a compõem), sintática (ser capaz de analisar a organização gramatical das frases) e a fonológica (ser capaz de reflectir sobre os fonemas das palavras orais).

Escrita emergente – O ato de fingir a leitura ou a escrita dos seus nomes ou de outras pessoas demonstram a presença da escrita emergente. Este género de comportamentos revelam que a criança é capaz de atribuir um significado a esta acção, mesmo sem saber escrever, por influência da frequente questão dos adultos “O que escreveste?”, perante os seus gatafunhos. Com o desenvolvimento e para dar resposta a essa pergunta, a criança começa a “escrever” com a intenção de transmitir um significado e começando a inserir algumas letras na sua mensagem.

Motivação para a escrita – Vários autores referem que as crianças que demonstram mais interesse nas atividades de leitura e escrita tendem a desenvolver uma maior compreensão acerca do texto impresso. Deste modo, as primeiras manifestações de intenção para a escrita são associadas ao desenvolvimento de competências de literacia emergente e, posteriormente, ao desenvolvimento formal da leitura. Consequentemente, as crianças com maior motivação para estas atividades têm mais probabilidade de se envolver

em situações de leitura e de leitura partilhada, e de colocarem perguntas sobre o significado de determinado texto escrito.

Whitehurst e Lonigan (1998) sugerem um modelo explicativo da literacia emergente que é constituído por dois conjuntos interdependentes de competências e processos cuja ação ocorre ao mesmo tempo: as competências inside-out (conhecimento que as crianças têm das regras de tradução da escrita; inclui ainda o conhecimento sobre a correspondência letra-nome e letra-som, bem como a consciência fonológica e sintática) e as competências outside-in (compreensão da criança sobre o contexto em que leitura e a escrita ocorrem; inclui a compreensão das convenções do impresso, o vocabulário e a construção da narrativa). Whitehurst e Lonigan (1998;2001) colocam a hipótese que o processo inside-out é mais necessário no período inicial da aprendizagem da leitura, especificamente quando a tarefa primária é o desenvolvimento da decodificação fluente e precisa. Enquanto o processo outside-in é mais necessário no período final da aprendizagem da leitura quando a tarefa primária de leitura consiste na compreensão daquilo que se lê. Diversos autores destacam a importância das seguintes competências na capacidade da criança em decodificar a leitura na escolaridade básica: a linguagem oral, nomeadamente o vocabulário e a compreensão oral, o conhecimento das letras e a consciência fonológica. Estas competências de literacia emergente são consideradas bons preditores de sucesso no desenvolvimento da leitura e, por esse motivo, o seu papel tem sido exaustivamente documentado em vários trabalhos científicos (Jordan, Snow e Porche, 2000; Lonigan, Burgess e Anthony, 2000; Storch e Whitehurst, 2002; Wagner *et al.*, 1997; Wagner e Torgensen, 1987; Whitehurst e Lonigan, 1998). Neste estudo iremos concentrar-nos na linguagem oral, mais especificamente no vocabulário das crianças em idade pré-escolar.

1.4. O Papel do Vocabulário

A linguagem é uma área crucial, como foi referido anteriormente, que assume um papel importante na literacia emergente e possibilita a adaptação social. O vocabulário e a linguagem descontextualizada são mencionados por Whitehurst e Lonigan (1998) como essenciais para a compreensão e extração do significado do que se lê. Deste modo, podemos afirmar que, para desenvolver a linguagem oral e escrita, o acesso a determinado

tipo de práticas de linguagem e de literacia em contextos de educação pré-escolar pode ser determinante no desenvolvimento das crianças. Assim, neste contexto, é muito importante que a criança ouça, contate com vários tipos de texto oral e escrito, interaja, pergunte, expresse as suas ideias, descreva pessoas e acontecimentos, entre muitas outras atividades de natureza comunicativa. A motivação da criança para este género de atividades é considerada fundamental sendo um preditor de sucesso/insucesso na aprendizagem da leitura e escrita (Ferreira, 2014).

A linguagem, segundo Castro-Caldas (1979), Chomsky (1971), Lima e Bessa (2006) e Sim-Sim (1998), enquanto forma estruturada, é uma faculdade exclusivamente humana, que serve para a representação, expressão e comunicação de pensamentos e/ou ideias, mediante o uso de um sistema de símbolos. Castro-Caldas (1999), define a linguagem como estando numa das bases do intelecto humano, desempenhando um papel crucial na formulação do pensamento e no modo como atribuímos significados ao mundo que nos rodeia constantemente. Habib (2003, p. 241) apresenta como definição de linguagem “(...) *o conjunto dos processos que permitem usar um código ou um sistema convencional que serve para representar conceitos ou comunicá-los e utiliza um conjunto de símbolos arbitrários e de combinações destes símbolos.*” Deste modo, a linguagem é crucial para a comunicação humana pois é a primeira forma de socialização da criança e está presente em todas as tarefas de desenvolvimento do ser humano, seja por meio oral ou escrito. Com a entrada no mundo escolar, a criança fica exposta a novos conceitos e novas aprendizagens que serão preditores de sucesso para as aprendizagens formais ao ingressar no ensino básico. A linguagem encontra-se subdividida em 4 componentes distintas: semântica, fonologia, morfossintaxe e pragmática. As componentes que compõem a linguagem são independentes. Contudo, desenvolvem-se em simultâneo e é na sua interação que surge a linguagem tal como a conhecemos.

Chapey (2003) refere que a informação que se encontra por “detrás” da linguagem tem origem semântica ou comportamental que é, posteriormente, processada por uma de cinco operações cognitivas: cognição, memória (capacidade para inserir e armazenar informação nova), pensamento convergente (atingir conclusões lógicas a partir de uma informação previamente fornecida), pensamento divergente (geração de alternativas lógicas a partir de uma informação

previamente fornecida) e pensamento evolutivo (capacidade individual de usar o conhecimento para realizar comparações ou para formular avaliações seguindo determinados critérios).

Para Sim-Sim (1998), as palavras são a face visível dos conceitos subjacentes pois é através delas que nós falamos. As palavras são instrumentos valiosos e necessários ao ser humano, dado que nos permitem aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias/conceitos e/ou aprender novos conceitos, o que nos revela a existência de uma correlação forte entre o sucesso escolar e o capital lexical (i.e., conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos, que se insere na componente semântica da linguagem e é conhecido no senso comum por vocabulário), segundo Duarte e colaboradores (2011).

A linguagem subdivide-se em 4 componentes, como já foi referido anteriormente, entre as quais se insere a semântica responsável pelo vocabulário. O desenvolvimento semântico começa muito antes da produção das primeiras palavras e é um processo contínuo que decorrerá durante toda a vida do sujeito, reflectindo as suas interacções e aquisições escolares (Sim-Sim, 1998). O desenvolvimento semântico inicia o processo de emparelhamento entre a sequência fónica (como se diz a palavra) e o seu significado que resulta naquilo que conhecemos por conceito. Apesar do nosso vocabulário estar organizado através deste emparelhamento, existem palavras que terão mais do que um significado, ou seja, para além da sequência fónica e do significado também é necessário atribuir um contexto para que sejamos capazes de seleccionar a palavra correcta para determinada situação (Sim-Sim, 1998).

1.5. O Papel dos Contextos

É possível verificarmos a importância que os contextos e as experiências de cada indivíduo têm sobre a extensão e a qualidade do seu vocabulário. Assim sendo, e verificando a presença do efeito de Mateus, o fato da criança ser exposta a uma menor variedade de contextos e menos experiências levará a que o capital lexical seja menor e, consequentemente, será mais penoso o processo de leitura e o seu desempenho na compreensão da leitura. Por outro lado, segundo Sim-Sim (1998, p. 30) “ *Quanto mais alargada e diversificada for a experiência, maior a possibilidade de discutir, apreciar e obter o significado do que lhe é dito pelos outros e, simultaneamente, atuar na base do que*

compreende.”

Snow, Barnes, Chandler, Goodman e Hemphill (1992, citado em Duarte e colaboradores, 2011), realizaram um estudo nos Estados Unidos cujos resultados revelaram que até a entrada na escola, os filhos de profissionais diferenciados são expostos a mais 50% de palavras do que os filhos de trabalhadores manuais e ao dobro das palavras dos filhos de famílias que recebem subsídio de desemprego. As crianças com um capital lexical reduzido têm mais dificuldade em atribuir significado ao que lêem, pelo que a leitura pode ser um processo desmotivante e não compensador. Este facto, por sua vez, leva-as a ler cada vez menos reduzindo a aquisição de novo vocabulário.

Os dois contextos com maior influência no desenvolvimento da literacia emergente são, segundo Whitehurst e Lonigan (1998), o contexto pré-escolar e o contexto familiar. Desta forma e no que concerne ao ambiente familiar, é mencionado o impacto de atividades como a leitura partilhada de livros, o contacto com material impresso e o diálogo com os adultos, produzindo efeitos positivos ao nível da linguagem oral, do vocabulário, do conhecimento do impresso e da motivação para o impresso. Quanto ao contexto pré-escolar é salientada a importância da interação adulto-criança que tem influência no envolvimento das crianças em atividades de literacia emergente e tem impacto na linguagem, no vocabulário e na compreensão de histórias (Ferreira, 2014).

Alguns factores socioeconómicos (como, por exemplo o nível de escolarização dos pais ou o material impresso existente em casa), o conhecimento prévio sociocultural (dependente da qualidade das interações com adultos e o acesso à cultura, por exemplo) e a variedade linguística existente no contexto da criança são determinantes para o capital lexical à entrada na escola. Não existe melhor imagem de marca do meio social a que pertencemos do que o vocabulário que usamos e daí advém a importância da riqueza lexical que adquirimos, nomeadamente o vocabulário (Sim-Sim, 1998). O ensino explícito do léxico suprime as limitações do capital lexical de partida e, segundo Lubliner e Smetana (2005), *“desencadeia a espiral ascendente que conduz ao sucesso escolar”*, confirmando o que já foi mencionado anteriormente sobre a qualidade e a expansão do capital lexical ser um preditor de sucesso na aprendizagem da leitura e escrita.

A literatura defende que o crescimento do vocabulário permanece durante toda a vida, embora seja na infância a sua maior fase de aquisição, equiparando as crianças a “aspiradores lexicais” pois “sugam” um número de palavras tão grande que equivale à aprendizagem de uma palavra nova a cada duas horas.

2. Elaboração do Programa

A exploração de formas de desenvolvimento do vocabulário em crianças de idade pré-escolar, em contexto de jardim-de-infância, é uma área de muito interesse para a autora do estudo. Ao longo da sua atividade profissional como Terapeuta da Fala, a autora deste estudo tem vindo a deparar-se com um grupo alargado de crianças revelando dificuldades a nível da linguagem oral e apresentando um vocabulário muito pobre. Tem ainda verificado que o contexto pré-escolar não está preparado para dar resposta a estas fragilidades.

Assim, surgiu o interesse em desenvolver um conjunto de atividades e de materiais que pudessem apoiar os educadores na promoção do desenvolvimento do vocabulário das crianças a frequentar o jardim-de-infância.

Com esse objetivo em vista foi solicitada a colaboração de um centro escolar em Vila Nova de Gaia que se mostrou disponível para participar no projecto.

A primeira fase do estudo consistiu, assim, na caracterização desse contexto e das crianças que o frequentavam para assim adequar o programa a desenvolver às necessidades identificadas.

Com o principal objectivo de promover o desenvolvimento do vocabulário, pretendeu-se construir um programa constituído por atividades que cativassem as crianças e empoderassem os diversos elementos do jardim-de-infância sem a necessidade da presença de um especialista para o implementar.

Tal como referido por Tompkins (2004, citado em Leal *et al.*, 2014), existe um conjunto de interações do educador que apoiam a sua prestação no decorrer das atividades com as crianças. Esse conjunto de interações do educador organiza-se em cinco tipos:

- **Modelar**, consiste em ser o modelo para a criança demonstrando “como se faz”, por exemplo na leitura de histórias em voz alta com expressão e fluência;

- **Partilhar**, o educador e a criança partilham a mesma atividade fazendo-a em conjunto ou completando-se como, por exemplo, ao terminar as frases no conto da história ou repetindo um refrão;

- **Dar a vez**, passar o papel ativo para a criança nas atividades como, por exemplo, e no conto da história ao encarnar uma das personagens ou continuando o enredo;

- **Orientar**, o papel do educador torna-se passivo e de orientação deixando toda a

“ação” para a criança, por exemplo questionando os seus colegas num jogo de adivinhas;

- **Promover a independência**, as crianças tornam-se capazes de reproduzir as atividades realizados com o educador mas sem supervisão ou orientação de um adulto.

Estes níveis serão usados como linhas orientadoras para a elaboração do nosso programa. Dada a influência da leitura de histórias no desenvolvimento do vocabulário, documentada em vários estudos (Justice e Pullen, 2003; Leal *et al.*, 2014; Matos, 2004; Sénéchal, 1998; Sim-Sim, 1997;), transportamos a “hora do conto” para a sala de atividades. Definiu-se, desta forma, o conto como ponto de partida e eixo de integração para estruturar as atividades e definir o vocabulário a desenvolver nessa semana.

A importância da estruturação e organização das atividades é mencionada nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997) e são referidas as suas vantagens. A *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC, 1998) recomenda que as atividades sejam cuidadosamente planeadas e adequadas às faixas etárias das crianças de modo contextualizado. Justice e Pullen (2003) referem que os profissionais de educação podem suportar as suas práticas de promoção de literacia emergente em 3 abordagens de intervenção: a leitura conjunta de livros de histórias entre adultos e crianças, a organização de contextos de brincadeira enriquecidos com elementos de literacia e a organização de um currículo estruturado pelo educador para o desenvolvimento da consciência fonológica (esta última não é aplicável ao nosso estudo). Resumidamente e segundo os autores, a leitura conjunta de livros de histórias entre adultos e crianças é um instrumento forte pois fornece um contexto de interação, autêntico e com significado para a criança.

Como referimos anteriormente, a influência e as inúmeras vantagens da utilização dos livros infantis são documentadas por diversos autores (e.g.: Justice e Pullen, 2003; Leal *et al.*, 2014; Sim-Sim, 2007), por exemplo, o modo como os educadores de infância fazem a leitura de livros com as crianças em grupo, está fortemente ligado ao desenvolvimento do vocabulário (Leal *et al.*, 2014). O contato frequente com livros de histórias infantis aumenta a motivação para a leitura, bem como o vocabulário. Também a alta frequência nos livros infantis de palavras pouco prováveis na linguagem comum das crianças em idade pré-escolar, facilita a aquisição de novo vocabulário. Deste modo, o livro infantil constitui um contexto facilitador para a aquisição desse novo vocabulário rico e variado, possibilitando a expansão das ideias das crianças de modo verbal através da descrição de

situações, pensamentos e sentimentos das personagens podendo elaborar explicações ou construir narrativas (Dickinson e Tabors, 2001, 2002; Sénéchal, Pagan, Lever e Ouellete, 200, citado em Leal *et al.*, 2014). Também a atenção total do adulto, o recurso a reformulações e a elaboração, durante a leitura de histórias facilita ainda a aquisição de novas informações. Segundo vários autores (Sénéchal, 1993; Sénéchal, LeFevre, Thomas, e Dalvy, 1998), a compreensão do vocabulário, em crianças de 3 anos, evolui com a repetição contínua das histórias, pois o número de oportunidades de codificação, associação e armazenamento de nova informação aumenta. A participação verbal da criança durante a leitura das histórias influencia positivamente a construção do novo vocabulário, existindo uma associação evidente entre a leitura de histórias e o desenvolvimento do vocabulário compreensivo das crianças (Sénéchal, 2002).

Um estudo realizado por Pais (2006) com crianças de 3, 4 e 5 anos apresentou correlações positivas entre o conhecimento geral das histórias e o conhecimento sobre as convenções do impresso. Também as crianças com mais conhecimento sobre as histórias infantis apresentavam conceptualizações sobre a linguagem escrita mais elaboradas e identificaram mais funções dos suportes escritos. A relação entre o conhecimento de histórias infantis e os níveis de vocabulário é relatada por Sénéchal *et al.* (1998), Matos (2004), Sénéchal (2002), entre outros.

Deste modo, foram seleccionados 6 livros infantis (“O palhaço verde” - Matilde Rosa Araújo Lopes, 2002; “ABC das letras” - Luísa Ducla Soares, 2010; “Pê de Pai” - Isabel Minhós Martins, 2006; “A viagem da sementinha” - Regina Siguemoto e Martinez, 1991; “A princesa baixinha” - Beatrice Masini, 2009 e “A ovelhinha que veio para jantar” - Steven Smallman, 2009) que estavam disponíveis na biblioteca do centro escolar. Previamente questionamos a educadora responsável pelo grupo alvo sobre a planificação das atividades para o ano letivo, a fim de seleccionar os livros que melhor se adequassem.

Foi-nos respondido que não existiam temáticas e conceitos a adquirir planeados, pois iriam sendo apresentados consoante a educadora achasse oportuno. A ausência de planificação de atividades e temáticas para o grupo, levaram-nos a seguir os calendários escolares e civil (festividades, feriados, estações do ano, iniciativas do agrupamento) para que as atividades fizessem sentido e fossem contextualizadas nas rotinas das crianças.

Aplicando o primeiro nível (Modelar) do conjunto de interações de Tompkins (2004, citado em Leal *et al.*, 2014) iniciamos o programa com a leitura do conto, que consiste na leitura

em voz alta, com expressão e fluência, de um livro infantil. Dispondo o centro escolar de uma bibliotecária que dinamizava a hora do conto sempre que solicitada, optou-se, por recorrer à sua colaboração na implementação do programa. Deste modo, a leitura é feita pela bibliotecária, sempre no primeiro dia da semana servindo de base para as atividades a desenvolver nos outros dois dias com a autora do estudo e a educadora responsável. A bibliotecária recorrerá a vários materiais para auxiliar no conto da história: fantoches, vestuário, cenários, plasticina, imagens, entre outros. Pretendeu-se obter a atenção e cativar as crianças para o que se passava na história evitando uma exposição exclusivamente oral. Em histórias que possuíam um refrão, cantiga ou palavra-chave as crianças seriam envolvidas no conto da história ficando “responsáveis” por dizer essa palavra ou cantiga sempre que surgisse, introduzindo deste modo o segundo nível (Partilhar) de Tompkins (2004, citado em Leal *et al.*, 2014). Após a encenação da história, segue-se uma atividade preparada pela bibliotecária e a autora do estudo para iniciar o desenvolvimento do vocabulário com base na história. Dado que os dias de intervenção não eram seguidos na semana, antes de iniciar as novas atividades era necessário começar pelo reconto e/ou por um momento em que se colocavam questões sobre a história. Na literatura, estes comportamentos interativos ou evocativos em situação de leitura tendem a aumentar o envolvimento e a participação ativa das crianças, proporcionando oportunidades para a modelagem da linguagem por parte do adulto (Leal *et al.*, 2014). O reconto da história será feito pelas crianças por via oral (em grupo ou individual), por desenho e por encenação, podendo recorrer a uso de vestuário de fantasia, o que permitirá verificar se a informação e o novo vocabulário estão a ser retidos. Quando o reconto da história for realizado por meio de desenho dará origem a um conjunto de imagens que, organizado, se torna num livro feito pelo grupo sobre a história escutada. Esse livro ficará na sala disponível para as crianças o poderem usar sempre que o desejarem.

As atividades desenvolvidas com as crianças para a promoção do desenvolvimento do vocabulário vêm na continuação das histórias. Essas atividades encontram-se organizadas em três grupos: construção de materiais que ficaram na sala para as crianças usarem de forma autónoma (a composição de dossiers, a criação de um alfabeto ilustrado, a construção de um cartaz sobre a constituição das plantas, a plantação de sementes, a recriação do cenário da história com figuras de plasticina e a coloração de desenhos), jogos variados (jogos das diferenças, labirintos, adivinhas, jogo do intruso e mímica) e atividades centradas no desenvolvimento do vocabulário (definição de palavras, completar frases, a

nomeação de objetos e imagens, continuar um enredo, a identificação de palavras com a mesma letra inicial, o reconto da história, a categorização de palavras e a atribuição de adjetivos recorrendo aos livros infantis encenação do conto com uso de vestuário de fantasia). Na realização destas atividades as crianças terão um papel principal e ativo como é sugerido no terceiro nível (Dar a vez) de Tompkins (2004, citado em Leal *et al.*, 2014) ficando o educador num papel de orientador como dita o quarto nível (Orientar).

Através dos 6 livros seleccionados será possível abordar as seguintes temáticas: profissões, opostos, animais, relações familiares, legumes, vestuário, estações do ano, agricultura, circo, material escolar, letras, nomes próprios, entre outros. Em algumas temáticas as crianças levarão pequenas “tarefas” para casa tendo que pedir o auxílio dos encarregados de educação introduzindo deste modo o envolvimento da família. Por exemplo, na temática do abecedário e das letras recolhendo os nomes próprios das pessoas que moram com eles e identificando a letra inicial para comunicar no dia seguinte ao grupo.

Pullen e Justice (2003) sugerem a organização de contextos de brincadeiras enriquecidos com elementos de literacia nas abordagens referidas anteriormente neste capítulo. Esse enriquecimento cria mais oportunidades para atividades contextualizadas, significativas e familiares às crianças (Leal *et al.*, 2014). Seguindo esta recomendação, pretendeu-se enriquecer a sala de atividades com materiais que pudessem apoiar a interação das crianças com materiais que estimulassem o uso da linguagem e de competências de literacia. Pretende-se que fiquem sempre disponíveis tornando-os parte das suas práticas e rotinas e proporcionando condições ao nível da organização do espaço, dos materiais e do tempo para as crianças realizarem, de forma autónoma, atividades à volta da linguagem.

3. Estudo Empírico

3.1. Enquadramento do estudo e objetivos

Os resultados da avaliação do nível da linguagem oral, de um grupo de crianças em idade pré-escolar, apresentaram lacunas em mais de 50% dos avaliados. Também a qualidade do ambiente educativo demonstrou, na sua avaliação, lacunas relativamente aos materiais, as atividades e as interações que apoiam o desenvolvimento da linguagem nas crianças.

Surgiu assim a ideia de desenvolver um conjunto de atividades e materiais que pudessem apoiar o desenvolvimento do vocabulário das crianças deste grupo. Pretendeu-se recorrer e organizar recursos existentes no centro escolar. Dispondo a escola de uma bibliotecária que contava e animava contos infantis nos diversos grupos, decidiu-se recorrer ao conto como ponto de partida e eixo integrador das restantes atividades. Procurando, assim, tornar a experiência o mais “natural” possível, optou-se por realizar todas as atividades no contexto de sala de jardim-de-infância.

Este estudo visa a elaboração e a implementação de um programa de promoção do desenvolvimento do vocabulário em contexto de jardim-de-infância, com crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Foi ainda objetivo do estudo testar a adequação das atividades desenvolvidas.

3.2. Método

3.2.1. Participantes

Foi solicitado à direção do Agrupamento a autorização para realizar um estudo sobre o desenvolvimento do vocabulário em crianças de idade pré-escolar. Do mesmo modo, os encarregados de educação das crianças do grupo selecionado foram informados sobre os objetivos do estudo, tendo todos assinado o consentimento informado concordando com a realização do estudo. O grupo do jardim-de-infância, selecionado era composto por um total de 18 crianças entre os 4 e 5 anos de idade. Neste grupo estava integrada uma criança referenciada pelo Ensino Especial que embora participasse nas atividades do programa, não foi avaliado. Foram ainda participantes neste estudo a educadora responsável pelo grupo, uma auxiliar de acção educativa e a bibliotecária do centro escolar. A educadora de infância tem 26 anos de experiência, é mestre em educação e encontra-se neste jardim-de-infância há 4 anos e a auxiliar exerce esta profissão há 3 anos sempre neste jardim-de-infância. A bibliotecária é educadora de

infância e possui o mestrado, tem 34 anos de experiência, embora este seja o primeiro ano em que se encontra responsável pela biblioteca do centro escolar.

	Sexo feminino	Sexo masculino
4 anos	4	5
5 anos	6	3

Tabela 1 - Sexo e idade das crianças participantes do estudo

3.2.2. Instrumentos

3.2.2.1. Teste de Avaliação da Linguagem e Comunicação na Criança (TALC; Sua-Key e Tavares, 2003)

As crianças foram avaliadas através do Teste de Avaliação da Linguagem e Comunicação (TALC) de Sua-Key e Tavares (2003) para a determinação do nível semântico em que se encontravam, com base no percentil da linguagem compreensiva e da linguagem expressiva.

O TALC destina-se a identificar crianças que funcionam significativamente abaixo dos seus pares relativamente à linguagem, e pretende identificar as áreas específicas fortes e fracas, bem como avaliar o progresso da intervenção. O TALC avalia as componentes de Compreensão e Expressão da Linguagem, nas seguintes áreas: Semântica (vocabulário, relações semânticas e frases absurdas), Morfossintaxe (frases complexas e constituintes morfosintácticos) e Pragmática (funções comunicativas). É um teste aplicável a crianças com idade compreendida entre os 2 e os 6 anos, ou seja, o correspondente à idade pré-escolar. Divide-se em duas partes: compreensão (69 itens) e expressão (54 itens). Atribui-se a cotação de 1 ponto para respostas corretas e de 0 para respostas erradas ou omissas (Sua-Kay e Tavares, 2003). A partir da pontuação obtida, foi definido o percentil em que se encontrava cada criança através da consulta da tabela para o efeito. Os percentis são valores de referência que foram obtidos pela aplicação do teste a uma amostra representativa de crianças portuguesas nas faixas etárias entre os 3 e os 6 anos.

Relativamente à componente semântica do TALC são avaliadas as competências das crianças quanto ao vocabulário de imagens e objectos e as relações semânticas com duas e três palavras de conteúdo. Para a avaliação do vocabulário de objetos são usadas miniaturas de objetos reais em dois momentos distintos: na linguagem compreensiva a criança deve apontar onde está o objecto que o avaliador nomeia e na linguagem

expressiva a criança deve nomear o objeto que o avaliador aponta. Quanto à avaliação do vocabulário de imagens é apresentado à criança um caderno com diversas imagens de objetos ou acções, seguindo-se o mesmo processo dos objetos para os dois géneros de linguagem. Por último, para a avaliação das relações semânticas de duas ou três palavras é usado também um caderno com imagens de acções ou objetos apresentados em grupos de 2 ou 4 figuras; perante as opções, a criança deverá apontar a imagem que corresponde à frase dita pelo avaliador. Deve ser referido que a relação de duas ou três palavras apenas é avaliada na vertente da linguagem compreensiva.

3.2.2.2. Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – versão revista (ECERS-R; Harms e Clifford, 1980)

Outro instrumento utilizado neste estudo foi a Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition (ECERS-R) com o objectivo de avaliar a qualidade do ambiente do grupo seleccionado deste jardim-de-infância. A escala original é a Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) de Harms e Clifford (1980) tendo sido revista e dando lugar a ECERS-R, contudo mantém a definição alargada de ambiente e inclui características com influência sobre as crianças e os adultos inseridos no contexto pré-escolar. Dada a grande procura da ECERS para aplicação no nosso país, surge a necessidade de uma tradução da escala que é feita por Abreu-Lima e Leal (1987, 1989), no âmbito do Estudo Europeu sobre Educação e Cuidados da Criança em Idade Pré-Escolar (ECCE Study Group, 1997). Em 2005 é realizada a tradução da ECERS-R por um grupo de trabalho do projecto “Estudo Longitudinal do Envolvimento e Adaptação da Criança” (Bairrão *et al.*, 2009) mas apenas em 2008 a escala revista e traduzida é publicada em Portugal (Harms e Clifford, 2008). A ECERS-R é constituída por 7 subescalas (espaço e mobiliário; rotina e cuidados pessoais; linguagem e raciocínio; actividades; interacção; estrutura do programa; pais e pessoal) que se subdividem em 43 itens. A cada item associa-se um conjunto de indicadores/descriptores que determinam a cotação desse mesmo item, numa escala de 7 pontos, com descriptores para 1 (condições inadequadas), 3 (condições mínimas) 5 (boas condições) e 7 (excelentes condições de qualidade). Caso todos os critérios da cotação anterior estejam preenchidos e, pelo menos, metade dos indicadores da cotação seguinte também é atribuído o valor 2, 4 ou 6, consoante o indicado para o nível em que se encontram. Para obter a média global da sala avaliada somam-se todas as cotações dos 43 itens e divide-se por esse mesmo valor (43). Esta nota global permite-nos classificar a sala quanto à sua qualidade: pontuação

inferior a 3 indica qualidade pobre, entre o 3 e 4,99 possui uma qualidade mínima, de 5 a 6.99 temos uma sala com boas condições e com valor 7 é uma sala com excelentes condições. A maior parte da informação é recolhido pelo método de observação e quando isso não é possível, realiza-se uma entrevista individual com a educadora responsável pela sala em avaliação. Em média são necessárias entre 3 a 5 horas de observação para recolha da informação. É ainda realizada uma entrevista com a educadora com a duração de cerca de 45 minutos (Gamelas, 2010).

A aplicação deste instrumento exige formação tendo sido aplicado por uma psicóloga com formação para esse efeito.

3.2.2.3. Observação de rotinas e práticas do grupo

Foi efetuada a observação das atividades do grupo ao longo de uma semana, sendo registadas as rotinas e práticas diárias no contexto de jardim-de-infância. A informação recolhida a partir da observação fornece dados para identificar as necessidades presentes, bem como as oportunidades para promover o desenvolvimento da linguagem, inserindo-as nas rotinas do grupo (Danna e Matos, 2006).

3.2.3. Procedimentos

3.2.3.1. Recolha de dados

A recolha de informação foi efetuada em dois momentos distintos: antes e após a intervenção no grupo. O 1º momento de avaliação foi composto pela observação das rotinas e práticas do grupo, a aplicação do TALC (Sua-Key e Tavares, 2003) e a avaliação com a ECERS-R (Harms e Clifford, 1980).

A recolha de dados das rotinas e práticas do grupo foi feita através da observação e do acompanhamento do grupo durante uma semana no jardim-de-infância, no período de 23 a 27 de Novembro de 2015. O TALC foi aplicado individualmente às crianças no contexto da sala de jardim-de-infância, sendo sempre a mesma pessoa a realizar essa aplicação. Esta aplicação foi realizada de 2 a 10 de Dezembro de 2015, com uma média de 6 a 9 crianças a serem avaliadas por semana. Houve dois casos em que a avaliação aconteceu mais tarde (17 e 21 de Dezembro de 2015) por se encontrarem a faltar ao jardim-de-infância por motivo de doença. A avaliação decorreu durante o período da manhã, 3 vezes por semana.

Seguiu-se a avaliação da qualidade do ambiente na sala do grupo no dia 1 de Fevereiro de 2016, com a aplicação da ECERS-R por uma psicóloga com formação para esse efeito.

O 2º momento de avaliação com o TALC decorreu nos dias 8 e 9 de Junho de 2016. Visto que se encontravam na última semana antes do final do ano letivo, as crianças foram dispensadas permitindo a avaliação de mais crianças em menos tempo (duas manhãs). Neste momento de avaliação as auxiliares e a educadora já estavam a “desmontar” a sala removendo todo o material feito e exposto para fazerem limpeza.

3.2.3.2. Implementação do Programa

O programa teve como objectivo promover o desenvolvimento do vocabulário através de atividades integradas no ambiente da sala de jardim-de-infância, respeitando sempre as rotinas e os planos do grupo do centro escolar. Na biblioteca deste centro escolar existe a iniciativa do conto em que a educadora de infância responsável pelo espaço promove o conto e leitura de histórias infantis através de encenações, actividades e de um de Clube de Leitura. Neste clube, as crianças têm um saco e um cartão onde levam e trazem os livros que requisitam para casa e preenchem ainda um pequeno questionário sobre o que leram. Aproveitando a existência desta atividade e a disponibilidade da educadora/bibliotecária, desenvolvemos as nossas propostas de atividades para a promoção do desenvolvimento do vocabulário à volta de um conto disponível na biblioteca e apresentado/encenado pela educadora/bibliotecária.

No total foram usadas 6 histórias infantis que foram seleccionadas com base nas temáticas que constituem o calendário escolar e civil (festividades, feriados, estações do ano, entre outros). As histórias seleccionadas foram: “O palhaço verde” (Matilde Rosa Araújo Lopes, 2002), “ABC das letras” (Luísa Ducla Soares, 2010), “Pê de Pai” (Isabel Minhós Martins, 2006), “A viagem da sementinha” (Regina Siguemoto e Martinez, 1991), “A princesa baixinha” (Beatrice Masini, 2009) e “A ovelhinha que veio para jantar” (Steven Smallman, 2009). Todas se encontram disponíveis e acessíveis na biblioteca da escola deste centro escolar possibilitando a repetição destas actividades nos próximos anos lectivos por todas os grupos do jardim-de-infância. Com base nestas histórias infantis foram desenvolvidas atividades com as crianças para promover o desenvolvimento do vocabulário dentro da temática a ser explorada naquele período de tempo. A implementação do programa foi iniciada a 15 de Fevereiro de 2016 e terminou a 2 de Junho de 2016, com exclusão das interrupções letivas.

O programa seguiu uma estrutura idêntica em todas as histórias trabalhadas, iniciando à segunda-feira com o conto encenado/dramatizado pela bibliotecária e seguido de uma atividade dentro da temática com envolvimento ativo das crianças. Na quarta-feira e na quinta-feira a autora do estudo iniciava o reconto da história de diversos modos (individual, em grupo, completando frases, por desenho, por encenação, entre outros) e seguia-se a atividade estruturada para o desenvolvimento do vocabulário (ver quadro abaixo) com participação ativa da auxiliar educativa e com participação passiva da educadora responsável que mesmo sendo convidada a participar preferia observar as atividades.

No decorrer das atividades foram produzidos diversos materiais pelas crianças em conjunto com a bibliotecária e a autora do estudo que, intencionalmente, foram colocadas na sala e enriqueceram o ambiente para o desenvolvimento da linguagem e da literacia daquele grupo. Foram usados os seguintes materiais: dossiers de vocabulário, alfabeto ilustrado, cartaz com a identificação das diferentes partes da planta, disfarces de teatro, caixa de plasticina e livros desenhados pelas crianças. O quadro seguinte apresenta de forma sucinta, as atividades desenvolvidas bem como o vocabulário trabalhado à volta de cada um dos 6 livros.

Livro infantil	Atividades desenvolvidas	Vocabulário
O palhaço verde	Tenda de circo Dossier com as profissões Jogo do sabichão	Profissões Animais Vocabulário circense
ABC das letras	Criação de um abecedário ilustrado Identificação da letra inicial de objectos da sala Identificação da letra dos seus nomes e de seus familiares Adivinhas	Letras Material escolar Nomes próprios
Pê de Pai	Atribuição de adjectivos ao pai Mímica dos adjectivos	Adjectivos Relação familiar Profissões
A sementinha	Poster com diversos tipos de sementes e a constituição das plantas Jogo das estações do ano Plantação de sementes em copos Dossier do crescimento das sementes	Agricultura Legumes Estações do ano Vestuário
A princesa baixinha	Recriação da história com figuras de plasticina Encenação do conto com disfarces Jogo dos opostos Adivinhas	Adjectivos Opostos Vestuário Relação familiar Animais
A ovelhinha que veio para jantar	Construção do livro com as ilustrações das crianças Reconto oral da história em conjunto, por meio oral e por desenho	Mobiliário Onomatopeias Animais Relação familiar

Tabela 2 - Lista dos livros infantis seleccionados, respetivas atividades desenvolvidas e o vocabulário trabalhado

3.3. Resultados

3.3.1. Apresentação de resultados relativos ao 1º momento (antes da intervenção)

3.3.1.1. Resultados da observação das rotinas e práticas

Durante a semana de acompanhamento do grupo nas suas rotinas, foi possível observar que não existia uma planificação das atividades desenvolvidas com as crianças. No decorrer desse período de observação foi registado um padrão dos acontecimentos naquela sala do jardim-de-infância que se encontra resumido na tabela 3. As crianças passavam grande parte do tempo a brincar com jogos de tabuleiro na manta da sala, tendo atividades estruturadas duas vezes por semana durante, mais ou menos, uma hora no período da manhã. Em conversa com a educadora e a auxiliar foi-nos explicado que durante a tarde a rotina não diferia muito da manhã: um período de jogo ou atividade estruturada, pausa para o lanche e jogo livre até os pais chegarem. As atividades estruturadas consistiam na pintura de desenhos, com indicações do que deviam pintar e como.

Rotina diária do grupo	
09h 09h30	As crianças chegam, penduram as mochilas e vestem as batas com ajuda dos seus encarregados de educação. Depois sentam-se na manta e esperam que todos cheguem para cantar os “Bons dias”. Estão sozinhos na manta enquanto a educadora se vai preparando, lavando as mãos e desinfetando-as repetidamente.
09h30 10h	Começam por cantar, depois conversam um pouco sobre o fim-de-semana (caso seja segunda-feira). No caso de ser introduzida uma nova temática é sempre feita por meio oral verbal. Através de exposição por parte da educadora sentada na cadeira com todos os meninos sentados na manta. Por vezes a explicação é acompanhada por imagens, muito raramente por uma história ou outro género de material (poemas ou objectos, por exemplo).
10h 10h30	As crianças vão ao wc preparar-se para o lanche da manhã. Seguem em fila de pares para a cantina atrás da educadora.
10h30 11h	No fim do lanche segue-se o recreio, se estiver bom tempo decorre no exterior onde se encontra o parque infantil. Caso contrário, as crianças de todas as salas juntam-se no interior do jardim-de-infância, no pátio entre as salas tendo à sua disposição triciclos e bolas. Estão presentes animadores que supervisionam as crianças mas não desenvolvem actividades ou jogos com elas.
11h 12h	Regressam do recreio, vão ao wc e seguem para uma actividade estruturada que ainda não tenha sido terminada ou tempo de jogo livre em que podem sentar-se na manta a brincar com alguns jogos. Não é permitido o uso da casinha.

Tabela 3 - Descrição das rotinas observadas durante a semana de acompanhamento do grupo

Durante o período de observação das rotinas e práticas deste grupo foi possível definir as fragilidades e as áreas fortes do grupo que terão, possivelmente, influência sobre o desenvolvimento global e, também, do vocabulário destas crianças. Começando pelos pontos fortes, foi verificada a existência e a colaboração de uma bibliotecária no centro escolar, facilitando a sua participação na implementação do programa e tornando-a um recurso presente naquela sala. O material disponível na biblioteca constitui uma mais-valia podendo suprir algumas das lacunas presentes naquele grupo a este nível (tópico explicado nos resultados da ECERS-R). Um ponto forte deste grupo é a curiosidade e pré-disposição das crianças para aprender. Foi notório que elas tinham interesse em toda a informação nova e queriam sempre saber mais, embora nem sempre lhes fosse satisfeita a curiosidade. O fato do grupo ser heterogéneo, com crianças de várias faixas etárias e com diversos níveis de conhecimento prévio, devido aos contextos em que se inserem, constitui um ponto a favor da implementação do programa pois o conhecimento de uns poderá esclarecer e responder às necessidades dos outros incentivando a relação entre pares e deixando as crianças com mais dificuldades à vontade perante as que sabem um pouco mais. As crianças demonstraram ter uma relação próxima com a auxiliar e recorriam a ela na maioria das vezes para pedir ajuda ou fazer perguntas acerca do que não entendiam. A auxiliar mostrou-se sempre disponível e capaz de corresponder às necessidades destas crianças revelando-se um ponto forte.

Por outro lado, também foram observados pontos fracos e que foram tidos em consideração no desenvolvimento do programa a implementar. Assim, o ponto fraco mais saliente foi a condição física da educadora, dado que a sua mobilidade reduzida e dependente do andarilho, assim como as dificuldades de articulação a limitavam na relação com as crianças. Por outro lado, a contínua preocupação com a higiene pessoal e com os germes criava distância física e emocional entre a educadora e as crianças e limitava muito a participação e o envolvimento da educadora com as crianças nas diversas atividades diárias. Durante a realização das atividades, as crianças eram separadas em grupos: o grupo dos 5 anos e os restantes consoante as suas capacidades (um grupo com os “bons” e outro com “os que têm dificuldades”).

3.3.1.2. Resultados obtidos com aplicação da ECERS-R

Para a recolha de informação sobre a qualidade do ambiente desta sala de atividades foi aplicada

a ECERS-R, sem que a educadora e a auxiliar tivessem conhecimento do dia em que seria feita a avaliação para evitar alterações no ambiente e nas suas rotinas. A média global de 2,99 obtida indica-nos que são atingidas apenas as condições mínimas de uma sala de jardim-de-infância, comprovando a necessidade de intervenção. Quatro das sete subescalas avaliadas revelam uma qualidade pobre, ou seja, condições inadequadas para o desenvolvimento: Linguagem e Raciocínio, Atividades, Interação e Pais e Pessoal. Ao nível da subescala Linguagem e Raciocínio as suas maiores fragilidades encontram-se nos itens “Livros e imagens” e “Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio” com uma cotação de dois cada, o que vai ao encontro do observado nas práticas e rotinas pela autora do estudo e comprovam a necessidade de enriquecer o ambiente deste grupo. Quanto à subescala Atividades foram observadas cotações de dois e um nos itens “Música/movimento”, “Blocos” e “Areia/Água”. Por outro lado, na subescala Interação, os itens “Interação pessoal-crianças” e “Interação entre crianças” apresentam uma cotação de um reafirmando, mais uma vez, o que foi observado pela autora do estudo nas rotinas e práticas e demonstrando a necessidade de intervir a estes níveis. Por último, na subescala Pais e Pessoal, dois itens receberam cotação um “Condições para as necessidades dos pais” e “Supervisão e avaliação pessoal”. Na tabela 4 são apresentados os resultados por subescala e por item, obtidos na avaliação com a ECERS-R.

Subescala	Itens	Sala Intervenção	
		Pontuação	Pontuação Média
Subescala “Espaço e Mobiliário”	1. Espaço Interior	7	4.13
	2.Mobiliário rotinas, jogos e aprendizagem	6	
	3. Mobiliário descanso e conforto	4	
	4. Arranjo da sala	4	
	5. Espaço de privacidade	3	
	6. Exposição de material relacionado com a criança	3	
	7. Espaço motricidade global	4	
	8.Equipamento motricidade global	2	
Subescala “Cuidados Pessoais”	9. Chegada/saída	3	3.75
	10. Refeições/merendas	3	
	11. Sono/descanso	NA	
	12. Uso casa de banho/ fraldas	4	
	13. Práticas de saúde	7	
	14. Práticas de segurança	2	
Subescala “Linguagem Raciocínio”	15. Livros e imagens	2	2.5
	16. Encorajar as crianças a comunicar	3	
	17. Uso da linguagem para competências raciocínio	2	
	18. Uso informal da linguagem	3	
Subescala “Atividades”	19. Motricidade fina	4	2.88
	20. Arte	3	
	21. Música/ movimento	2	
	22. Blocos	2	
	23. Areia/Água	1	
	24. Jogo dramático	4	
	25. Natureza/ Ciência	4	
	26. Matemática/ número	3	
	27. Uso televisão, vídeo, computadores	NA	
	28. Promover aceitação da diversidade	3	
Subescala “Interação”	29. Supervisão atividades motricidade global	2	2.4
	30. Supervisão geral das crianças	4	
	31. Disciplina	4	
	32. Interações pessoal-crianças	1	
	33. Interações entre crianças	1	
Subescala “Estrutura do Programa”	34. Horário	2	3.25
	35. Jogo livre	4	
	36. Tempo de grupo	5	
	37. Condições para crianças com incapacidades	2	
Subescala “Pais e Pessoal”	38. Condições para necessidades pais	1	2
	39. Condições para necessidades pessoais pessoal	2	
	40. Condições necessidades profissionais pessoal	4	
	41. Interação e cooperação do pessoal	2	
	42. Supervisão e avaliação do pessoal	1	
	43. Oportunidades para desenvolvimento profissional	2	
Pontuação Média Global		2.99	

Tabela 4 - Resultados da avaliação da aplicação da ECERS-R no grupo: média global e por subescala, e cotação por item

3.3.1.3. Resultados obtidos no TALC

Após a semana de observação das rotinas e práticas do grupo, seguiu-se o 1º momento de avaliação com o TALC. As crianças aderiram com facilidade ao teste e mostraram curiosidade quando outros estavam a fazê-lo, demonstrando interesse e desejo em aprender coisas novas, sem receio de experimentar e fazer o que lhes era pedido. Os resultados obtidos, relativamente à linguagem compreensiva e expressiva, nesta primeira fase de avaliação da linguagem, encontram-se no gráfico 1 abaixo apresentado.

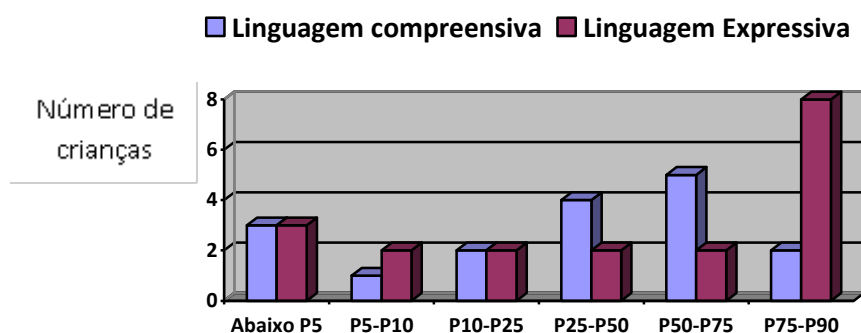


Gráfico 1 - Resultados do 1º momento de avaliação com o TALC: número de crianças, por percentil, a nível da linguagem compreensiva e expressiva

O gráfico 1 apresenta, relativamente à linguagem compreensiva e expressiva, os percentis em que as crianças avaliadas se situam tendo por base o resultado do TALC.

Ao analisar o gráfico verificamos que a maior parte das crianças situa-se abaixo do percentil 50, quer a nível da linguagem compreensiva como da expressiva. Nas duas vertentes da linguagem três das 17 crianças tiveram valores que as colocam abaixo do percentil 5, resultado preocupante que revela uma necessidade de estímulo e intervenção junto destas crianças.

Num total de 17 crianças do grupo, na linguagem compreensiva apenas 7 alcançaram valores dentro da média esperada para a sua faixa etária, os restantes 10 encontram-se abaixo do percentil 50 (que corresponde à média da faixa etária em que se inserem) em que três estão abaixo do valor mínimo (percentil 5). Quanto à linguagem expressiva, 10 das 17 crianças encontravam-se dentro da média esperada, e dos 7 abaixo da média três estavam abaixo do percentil 5. Dentro da linguagem compreensiva, os resultados mais baixos foram ao nível do vocabulário, especificamente, nas relações semânticas com duas ou três palavras de conteúdo. Quanto ao vocabulário de imagens e objectos, de modo geral, os resultados obtidos pelas

crianças estavam dentro ou acima da média não revelando necessidade de intervenção a este nível.

3.3.1.4. Apresentação dos resultados obtidos no 2º momento de avaliação (pós-intervenção)

Após a implementação do programa foi realizado um 2º momento de avaliação com o TALC, com o objectivo de verificar a evolução destas crianças no final do ano letivo. A linguagem compreensiva revelou grandes melhorias, como se pode observar no gráfico 2, visto que após a implementação do programa passamos a ter 14 crianças acima do percentil 50. Também na linguagem expressiva foi observado que o número de crianças na média ou acima da mesma passou de 7 para 14 (ver gráfico 3). O mesmo foi observado na componente do vocabulário, especificamente nas relações semânticas de duas ou três palavras. Num total de 17 crianças apenas uma se manteve abaixo dos valores esperados para a sua faixa etária.

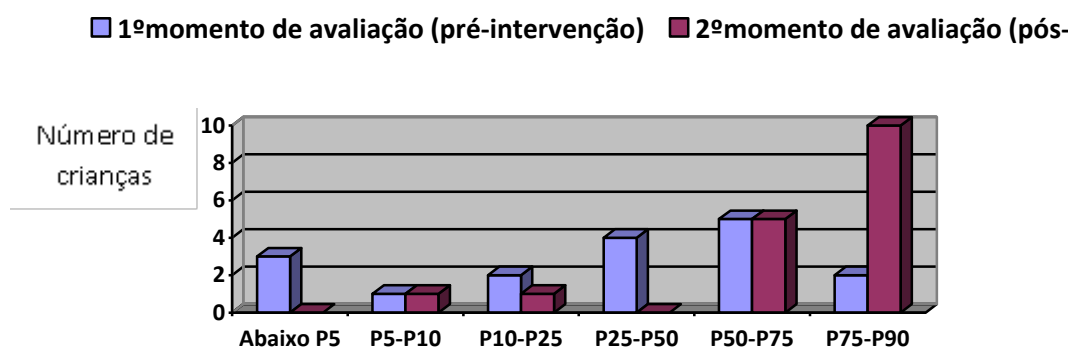


Gráfico 2 - Comparação entre os resultados da Linguagem Compreensiva nos dois momentos de avaliação

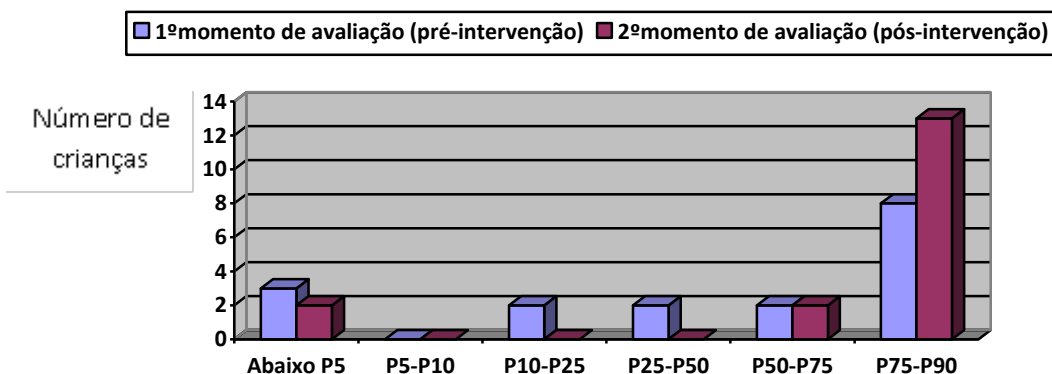


Gráfico 3 - Comparação entre os resultados da Linguagem Expressiva nos dois momentos de avaliação.

3.4. Discussão de resultados

Este trabalho teve por objetivo ilustrar a elaboração e a implementação de um programa de promoção do vocabulário, para crianças de idade pré-escolar em contexto de jardim-de-infância, tendo por base as estratégias e práticas recomendadas na literatura.

O grupo foi acompanhado durante uma semana nas suas práticas e rotinas permitindo observar os pontos fortes e as suas fragilidades. Perante as fragilidades encontradas, foi realizada a avaliação da qualidade do ambiente da sala do jardim-de-infância através da ECERS-R. O resultado de 2,99 de média global indicou-nos que apenas existiam as condições mínimas para o desenvolvimento das crianças. Por outro lado, ao nível da linguagem compreensiva e expressiva, após a avaliação do grupo, foram encontradas lacunas em mais de 50% dos avaliados através do TALC. Dadas as necessidades encontradas foi desenvolvido e implementado um programa de atividades para a promoção do desenvolvimento do vocabulário no grupo-alvo.

A intervenção junto do grupo pretendia melhorar a qualidade das práticas e das experiências de linguagem proporcionadas às crianças. Em conjunto com as atividades a desenvolver para a promoção do vocabulário, foram produzidos materiais para enriquecer o ambiente da sala e que incentivassem as crianças a usá-los. As actividades desenvolvidas neste estudo tiveram sempre por base um conto infantil que, como foi explicado anteriormente no capítulo II, é considerado uma prática eficaz no desenvolvimento do vocabulário. Deste modo, a hora do conto foi usada como eixo integrador de todas as atividades a desenvolver junto deste grupo. Sempre no início da semana, servindo de base para as actividades a desenvolver e o vocabulário a promover, decorreu a hora do conto junto do grupo em estudo. As atividades desenvolvidas tiveram por base as estratégias e práticas recomendadas na literatura sobre este tema, variando entre exposição oral, encenações, uso de plasticina, criação de dossiers e alfabetos ilustrados, entre outros sempre envolvendo as crianças em todas as tarefas e na realização dos próprios materiais. A participação das crianças no desenvolvimento dos materiais levou-as a criar uma ligação de “orgulho” pelo seu feito, dando mais atenção e utilização ao material por ter sido construído por elas. Também a variedade de atividades evitou a aprendizagem por “repetição” incentivando-os a recorrer ao raciocínio e à dedução/ligação de ideias. Às crianças com mais dificuldades eram fornecidas pistas ou então os pares ajudavam a alcançar a resposta. O fato de realizarem essas mesmas atividades em período de jogo livre e de, por vezes, alterarem a história ou usarem outra para determinada atividade revelou que não só aprenderam como conseguiram generalizar esses novos conhecimentos não se limitando ao conto apresentado. Também no período de jogo livre

escolhiam os dossiers de vocabulário (e.g.: profissões) e davam pistas para os outros adivinharem as palavras. As crianças não só aprenderam a definir a palavra como o faziam sem recorrer exclusivamente a características físicas ou “visíveis”, por exemplo, na profissão de bombeiro referiam as características “corajoso” e “forte”. As roupas e os adereços usados na encenação da história, tornaram-se “brinquedo” preferido pelas crianças que tentavam reproduzir a história mantendo, na maior parte das vezes, o enredo original usando frases complexas, tal como as tinham escutado.

Contudo, no último dia do ano letivo, a educadora removeu todos os materiais expostos nas paredes para fazer a “limpeza de fim do ano” e para ter espaço para os trabalhos do próximo ano letivo. Esta situação impediu que fosse realizada uma segunda avaliação com a ECERS-R após a implementação do programa e dos materiais produzidos. Embora os materiais tenham sido retirados ficaram na sala guardados numa estante para que as crianças os possam utilizar quando desejarem mas sem exposição nas paredes ou juntos dos outros brinquedos.

Também as atividades e o conto foram planeados pa serem realizados pela educadora e pela bibliotecária com o intuito de as empoderar e criar a possibilidade de continuarem este programa após a nossa saída, seguindo o princípio das OCEPE (Ministério da Educação, 1997). A implementação deste programa neste grupo permitiria criar uma estrutura e uma rotina na sala da atividades que iria apoiar as crianças nas suas aprendizagens. Foi valorizado que todas as crianças daquele grupo fizessem parte das actividades e tivessem igual oportunidade de participação, recorrendo à colaboração entre as crianças. Um outro princípio com base nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997) foi incentivar as crianças a tentar sempre e não ter medo de errar, dado que na observação realizada durante a primeira semana foi visível que as crianças tinham receio de responder e de tentar fazer, principalmente as que tinham mais dificuldades. Deste modo, as crianças foram apoiadas a encontrar as respostas e a participar.

Tompkins (2004, citado em Leal *et al.*, 2014) apresentou cinco tipos de interação em que o educador se pode basear na realização de atividades de linguagem (ver capítulo II), sugerindo que o educador comece com um papel ativo e principal e, gradualmente, passe para um papel passivo e de orientação. No entanto, a passividade da educadora responsável em participar e implementar as atividades do programa, contrariou as práticas recomendadas por Justice e Pullen (2003) e por Tompkins (2004, citado em Leal *et al.*, 2014). Perante esta situação, a bibliotecária e a autora do estudo assumiram o papel do educador no estudo, realizando as atividades com as crianças e seguindo as propostas do programa. Consequentemente, a educadora responsável não deu continuidade ao trabalho realizado, nos dias em que a autora e a bibliotecária não estavam

presentes. Os materiais estavam disponíveis na sala do grupo para que fosse colocada em prática a recomendação “Promover a independência” de Tompkins (2004, citado em Leal et al., 2014), proporcionando às crianças oportunidades para repetirem as atividades realizadas, desta vez sem o apoio do adulto.

Apesar do programa ter sido elaborado com base na evidência empírica, como foi mencionado no capítulo II, a falta de colaboração da educadora obrigou a que alguns aspectos tivessem que ser ajustados às características que apresentava a situação concreta. Esta experiência evidenciou que a prática com base na evidência nem sempre responde à complexidade das situações reais. Nessa altura, a procura de respostas terá que ser mais individualizada, partindo da prática e das suas evidências. Esta é uma visão que poderá ajudar a complementar e a ultrapassar os obstáculos que uma prática com base na evidência pode encontrar.

Assim, se considerarmos o conjunto de informações recolhidas, o programa mostrou-se adequado à promoção do desenvolvimento do vocabulário das crianças em contexto de jardim-de-infância. Porém, os efeitos de intervenção poderiam ter sido melhores se a educadora tivesse participado ativamente no programa e mantivesse a sua continuidade nos restantes dias da semana e noutras temáticas. Também as trocas de horário das atividades e cancelamento de algumas, por necessidade desse tempo para a educadora, limitaram o desenvolvimento de algumas temáticas ficando pela abordagem superficial do vocabulário.

Embora não possamos atribuir a evolução das crianças à implementação do programa desenvolvido, há indicadores que apontam para a sua adequação aos nossos propósitos. Por exemplo, o número de crianças que obteve resultados acima da média ao nível da linguagem compreensiva e expressiva passando de 7 para 16 e de 10 para 14, respetivamente, entre o primeiro e segundo momento de avaliação com o TALC. Também o envolvimento das crianças nas atividades e o seu interesse em aprender mais e mais é um indicador da adequação do programa, pois foi capaz de captar a atenção do grupo alvo. Salienta-se, ainda a utilização dos materiais construídos, em situação de jogo livre, de forma autónoma e, por vezes, de forma adaptada e criativa

3.5. Considerações finais

Com a realização deste estudo podemos verificar a viabilidade de um programa de promoção do desenvolvimento do vocabulário num contexto educativo que apresentava fragilidades a nível da

organização do ambiente e das interações que apoiam o desenvolvimento da linguagem.

As conclusões deste estudo devem ser enquadradas nas limitações do mesmo. O presente estudo recorreu a uma amostra de dimensão reduzida e, por esse motivo, não probabilística impedindo qualquer generalização dos resultados à população em análise. Um outro obstáculo importante foi a participação reduzida da educadora limitando o desenrolar natural das atividades no contexto das crianças e nas suas rotinas diárias. Também ao não incluir um grupo de controlo não poderemos afirmar que a evolução das crianças a nível da linguagem expressiva e compreensiva foi resultado do programa implementado. A evolução poderá ter ocorrido pelo desenvolvimento natural das crianças e a sua maturação.

Ao nível da intervenção, esta poderia ter abrangido mais temáticas e de modo mais aprofundado, levando, eventualmente, a um melhor resultado ao nível da linguagem compreensiva.

Para ultrapassar as limitações encontradas no presente estudo, investigação futura deve procurar amostras do tipo probabilístico e de maior dimensão, assim como, incluir grupos de controlo. Deverá ainda aumentar o tempo de aplicação do programa para abranger mais temas e de modo mais aprofundado.

De modo geral, podemos concluir que o estudo demonstrou que a implementação de um programa baseado nas estratégias recomendadas pela literatura, para desenvolvimento do vocabulário, é eficaz e beneficia as crianças em contexto de jardim-de-infância. No entanto, queremos salientar que um programa desta natureza poderá não ser suficiente para algumas crianças que revelam um nível de funcionamento muito aquém do esperado para a sua idade. Para essas crianças poderá ser necessário um apoio mais interativo e individualizado. Será necessário que futuros investigadores neste domínio apostem em estudos de natureza longitudinal em contexto de jardim-de-infância, envolvendo um maior número de crianças, e grupos de controlo.

Em suma, apesar das limitações e contratempos, pensamos que este estudo pode contribuir para a reflexão sobre as questões do desenvolvimento do vocabulário, bem como sobre o papel do educador de infância, tanto na criação de um ambiente educativo rico e estimulante como na planificação e desenvolvimento de atividades lúdicas estruturadas que promovam o vocabulário em todas as crianças.

Referências bibliográficas

- Alves-Martins, M. (1994). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Araújo, M., R. (2002). *O Palhaço Verde: Novela Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castro Caldas, A. (1999) *A Herança de Franz Joseph Gall – O cérebro ao serviço do comportamento humano*, McGraw Hill: Lisboa.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris: Le Seuil.
- Danna, M. F., Matos, M. A. (2006). *Aprendendo a observar*. São Paulo: Edicon.
- Dias, S. (2012). *Promoção de competências sócio-emocionais e de literacia emergente em contexto de jardim de infância: contributos de um programa de intervenção*. Dissertação de mestrado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação- Universidade do Porto.
- Dickinson, D.K., Tabors, P.O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company
- Dickinson, D.K., Tabors, P.O. (2002, March). Fostering language and literacy in classrooms and homes. *Young Children*, 57 (2), 10-18.
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Epstein, J. L., Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. F. Conrad, & R. C. Serlin (Eds.), *The SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 117–138). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ferreira, M. (2014). *Promoção de competências de linguagem, literacia e socioemocionais numa turma de primeiro ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação- Universidade do Porto.
- Gamelas, A. (2010). *Literacia e Qualidade em contextos pré-escolares inclusivos*. Dissertação de doutoramento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Habib, M. (2003). *Bases Neurológicas dos comportamentos*. Lisboa, Climepsi Editores
- Hammer, C., Scarpino, S. Davison, M. (2011). Beginning with language: Spanish_English Bilingual Preschoolers' Early Literacy Development. In: S. Neuman, & D. Dickinson, (Eds.). *Hand Book of Early Literacy Research*.(pp 118-134). Nova Iorque: The Guilford Press,.
- Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale*.

Revised Edition. New York: Teachers College Press.

- Henderson, A. T., Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved from <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- Horn, S. Gassaway, RN. (2007). Practice-Based Evidence Study Design for Comparative Effectiveness Research. *Medical Care*, 45, 10 – 12.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237–269.
- Jordan, G.E., Snow, C.E. Porsche, M.V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 524-546.
- Katz, L., Ruivo, J.B., Silva, M.I. Vasconcelos, T. (1998) Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica
- Leal, T.; Gamelas, A. M.; Peixoto, C.; Cadima, J.. (2014). Linguagem e literacia emergente: Propostas de intervenção em jardim-de-infância. In F. L. Viana, I. Ribeiro e A. Baptista (Eds.), *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler.*, XX - XX. . Coimbra: Almedina.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596–613.
- Lonigan, C. (2007). Vocabulary Development and the Developmente Phonological Awareness Skills in Preschool Children. In: Wagner, R., Muse, A. Tannenbaum, K. *Vocabulary Acquisition; Implications for reading comprehension*. Nova Iorque, The Guilford Press, pp 15-31.
- Lubliner, S., Smeana, L. (2005). The Effects of Comprehensive Vocabulary Instruction on Title I Students' Metacognitive Word-Learning Skills and Reading Comprehension. *Journal of Literacy Research*, 37 (2): 163-200.
- Martins, I., M. (2006). *Pê de Pai*. Lisboa; Planeta Tangerina
- Martinez, R., S. (1991). *A viagem da sementinha*. Brasil: Paulinas.
- Masini, B. (2009). *A princesa baixinha*. Livros Horizonte.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar*. Porto: Porto Editora.
- Mata. L, Sim-Sim, I. (2008). *A Descoberta da Escrita- Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento

Curricular.

- Matos, J. (2004). As histórias e as palavras. Monografia de licenciatura não publicada, ISPA.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.
- NAYEC (1998). Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young children, *Young Children*, 53 (4): 30-46.
- Smallman, S. (2009). *A ovelhinha que veio para jantar*. Dinalivro.
- Sénéchal, M., Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28, 361-373.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A. (2002). Parent involvement In the development of children' reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 439-460
- Sénéchal, M., LeFevre, J.A., Thomas, E., & Dalvy, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral an written language. *Reading Research Quartterly*, 32, 96-116.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Soares, L., D. (2010). *ABC das letras*. Lisboa: Civilização Editora.
- Storch, S. A., Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947
- Swisher, A. (2010). *Pratice-Based Evidence*. In: Caardiopulm Phys Ther J., 21 (2), p.4.
- Teale, W. H., Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. P., et al. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479.

- Walley, A. C., Metsala, J. L. & Garlock, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. Kluwer Academic Publishers, 16: 5–20, 2003.
- Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848–872.
- Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J. (2001). Emergent Literacy; Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of early literacy research*, NY: Guilford Press, 11–29.

Anexos

Anexo 1

Consentimento informado aos encarregados de educação

**Estudo sobre o desenvolvimento do vocabulário
em crianças de idade pré-escolar**

Caro Encarregado de Educação,

No âmbito do mestrado em temas de Psicologia, leccionado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, será implementado no XXXXXXXXXXXXXXXX um estudo do desenvolvimento do vocabulário em crianças de idade pré-escolar.

Para que a intervenção seja adequada às características da turma e nos permita saber qual o impacto e a adaptação às atividades, será necessária a realização de dois momentos de avaliação das crianças, antes e depois da intervenção (Novembro e Dezembro de 2015 e Maio de 2016). Esta avaliação será efetuada na escola, recorrendo-se a uma prova que avalia as competências de linguagem compreensiva e expressiva de cada criança.

Vimos por este meio **solicitar a sua autorização** para que o seu educando(a) seja avaliado no âmbito deste projeto, que tem como objetivo o desenvolvimento de competências essenciais para o seu sucesso académico. A equipa responsável pelo projeto garante que a sua identidade, bem como a do seu educando(a) não será divulgada. Todos os dados recolhidos no âmbito deste estudo serão utilizados exclusivamente para fins de investigação.

Pedimos-lhe, assim, que preencha, assine e destaque a autorização que deverá ser entregue à educadora responsável pelo seu educando(a).

Desde já o nosso muito obrigada pela sua colaboração,

Teresa Barreiros Leal
Professora Auxiliar da FPCEUP
(coordenadora do projecto)

Ana Paiva Barbosa
Mestranda
(anaffpaiva@gmail.com)

Declaração de Autorização

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, declaro que autorizo que o meu educando(a) seja alvo de avaliação no âmbito do projeto de mestrado sobre o Desenvolvimento do vocabulário em crianças de idade pré-escolar que será implementado no XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

Porto, ____ de Novembro de 2015

Anexo 2
Descrição detalhada das atividades do programa elaborado

Começamos com a história “Palhaço verde” pois enquadrava-se na temática do carnaval, aproveitando os seus conteúdos para abordar a festividade e as diversas profissões que se podem encontrar no circo. Deste modo, na encenação da história as crianças tiveram a oportunidade de montar a tenda do circo com a bibliotecária preparando o cenário para a história. No final puderam “encarnar” algumas das profissões faladas no livro e sugerir outras que conhecessem. No dia seguinte, ao do conto da história, tinham de fazer o reconto por via oral completando-se uns aos outros, de modo a dar seguimento à próxima actividade. A segunda tarefa consistiu em pintar e realizar jogos de diferenças e labirintos na temática das profissões, contudo para terem acesso ao desenho de determinada profissão tinham de adivinhar qual era pelas pistas que lhes eram dadas. Por outras palavras, as crianças tinham de chegar ao nome da profissão pela sua definição de palavra, sendo o prémio pintar aquele desenho que depois seguia para o dossier com todas as profissões e jogos que eles fizeram. A última actividade, relativa a este livro infantil, teve por base um jogo de tabuleiro que pertence ao infantário e aquela turma. Este jogo foi usado com o propósito de desenvolver o vocabulário das profissões mas também para que as crianças desenvolvessem um interesse pelos jogos didácticos disponíveis na sua sala e nunca usados. Em conjunto, uma das crianças tirava uma peça aleatoriamente da caixa e dava pistas de qual profissão estava a falar, seguindo a linha do jogo do dia anterior mas com as crianças a dar as pistas no lugar do adulto. Após esta história houve uma interrupção lectiva devido ao feriado do Carnaval não existindo conto nessa semana.

Após a interrupção lectiva, seguiu-se o livro “ABC das Letras” com o objectivo de introduzir as letras e os respectivos sons no conhecimento desta turma enquanto abordamos o vocabulário do ambiente escolar. Deste modo, após o conto da história foram usados diversos materiais para criar as letras em 3D reforçando a ideia que as “letras estão em todo o lado para onde olhamos”, onde foi dada a oportunidade para as crianças criarem as letras que quisessem e conseguissem com aquele material. Uma outra actividade desenvolvida no âmbito desta história consistiu em identificar qual a letra inicial de alguns objectos dispostos na sala através da comparação do som inicial, ao adivinhar qual era a letra a criança ganhava o respectivo desenho da letra para pintar e constituir o abecedário ilustrado que seria exposto na sala. Após esta actividade levaram para casa uma outra tarefa, de modo a envolver os encarregados de educação e outros familiares, em que tinham de descobrir qual a letra dos seus nomes para contar no dia seguinte à turma.

O próximo dia festivo definiu o livro seguinte pois aproximava-se o dia do pai, deste modo a história infantil seleccionado foi o “Pê de Pai” pois permitia continuar a temática das letras e abordar o tema em que estavam a trabalhar com a educadora naqueles dias. Assim, nesta história foram apresentados estímulos com o objectivo ensinar os adjectivos e a respectiva aplicação às crianças. Após o conto da história, cada criança teve a oportunidade de adjectivar o seu pai e atribuir um gesto a esse adjectivo, tal como aconteceu no desenrolar da história em que a bibliotecária atribui gestos a cada “género de pai” que era apresentado. Devido à aproximação do dia do pai e, segundo a educadora, as crianças terem pouco tempo para terminar a prenda não foi possível desenvolver mais actividades no âmbito desta temática pois o horário para tal foi ocupado para terminarem a prenda do dia do pai. Após esta semana surge a interrupção lectiva respectiva às férias da Páscoa.

No retorno da actividade escolar e dando continuidade aos contos infantis seguiu-se o livro sobre “A Sementinha” com o objectivo de enquadrar a entrada da nova estação do ano (Primavera). Deste modo, e após o conto da história, as crianças tiveram a oportunidade de explorar um quadro com as diferentes partes das plantas e diversos tipos de sementes com o intuito de plantarem uma semente num copo de plástico. Na continuidade da plantação dessa semente, as crianças criaram um “jornal” em que registavam a evolução da sua planta que visitavam na biblioteca da escola. Ainda no seguimento desta história as crianças fizeram um jogo, relativo às estações do ano, em que tinham de detetar o intruso num grupo de imagens sobre a Primavera estavam algumas relativas a outras estações do ano e que deveriam de identificar como tais. Com esse jogo foi criado um dossier para que as crianças o continuassem, consoante as restantes estações do ano fossem entrando, com outras actividades que a educadora desenvolvesse com eles ou com imagens que eles recortassem e colassem numa folha para completarem o dossier.

Para dar seguimento à temática dos opostos que a educadora estava a introduzir naquela semana, foi seleccionado o livro infantil “A princesa baixinha”. Durante o conto da história as crianças tinham de seleccionar o vestuário das personagens e adequar ao momento narrado, assim como, fazer as comparações entre as diversas peças usando os respectivos opostos. Quem acertava no oposto correspondente ficava com aquela peça de vestuário e representaria aquela personagem na encenação no dia seguinte. No reconto oral, em conjunto completando-se uns aos outros, as crianças tinham de formar os pares de opostos de palavras com baixa imaginabilidade como, por exemplo, os adjectivos. Uma outra tarefa associada a este livro foi o reconto da história através de figuras de plasticina criadas pelas crianças e colocadas no cenário descrito por elas em

conjunto. O material produzido nesta tarefa permite que as crianças contem as histórias enquanto brincam e aplicam o vocabulário aprendido naturalmente. Também foi desenvolvida uma actividade com um jogo de tabuleiro sobre os opostos que existiam na sala, mais uma vez, com o intuito de criar novos interesses nas crianças pelos jogos didácticos que tem ao seu dispor permitindo que variem nas suas escolhas no jogo livre.

A última história seleccionada foi “A ovelhinha que veio para jantar” pois estávamos na semana em que a escola celebrava o “Dia da Família”. De modo a abordar esta temática das relações familiares e de amizade, durante o conto da história as crianças eram desafiadas a continuar a história, a adivinhar o que aconteceria a seguir ou o que fariam no lugar de determinada personagem. Esta tarefa permitia que as crianças recorressem ao vocabulário presente na história e ao uso da voz passiva, em que tiveram muitas dificuldades na aplicação do TALC. Também com o objectivo de aprender e aplicar o uso da voz passiva, para melhor compreensão do conteúdo das histórias, as crianças recontaram oralmente a história e ilustraram a parte que contaram, construindo uma versão própria da história com a participação de todos.

Segue-se um quadro com as histórias usadas, as respectivas actividades desenvolvidas com a turma 2 e o vocabulário em desenvolvimento nesse momento. As actividades que foram desenvolvidas procuraram suprir as necessidades que foram observadas na pré-avaliação das crianças com o TALC. Assim, o foco das tarefas incidiu sobre o desenvolvimento do vocabulário ao nível da compreensão da voz passiva, presente nos contos infantis, e na aplicação da mesma ao contar/recontar histórias ou acontecimentos. Aproveitando as temáticas festivas do calendário escolar e a sua relação com as histórias seleccionadas fomos expandindo o leque de conceitos/palavras que as crianças conhecem e aplicam no seu discurso espontâneo.

Anexo 3

Dossier de vocabulário – As profissões
produzido na sequência do livro “O palhaço verde” da Matilde Rosa Araújo Lopes



Anexo 4
Abecedário ilustrado
produzido na sequência do livro “ABC das letras” da Luísa Ducla Soares



Anexo 5

Reconto por encenação com vestuário de fantasia e construção de cenário com plasticina produzido na sequência do livro “A princesa baixinha” de Beatrice Masini



Anexo 6
Reconto por desenho
produzido na sequência do livro “A ovelhinha que veio para jantar” de Steven Smallman



